



**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2010

**Begehren, Sprache und Bildung : Pädagogische Reflexionen über ›Die
gerettete Zunge‹ von Elias Canetti**

Burger, Kaspar

DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-08602003>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-192804>

Journal Article

Accepted Version

Originally published at:

Burger, Kaspar (2010). Begehren, Sprache und Bildung : Pädagogische Reflexionen über ›Die gerettete Zunge‹ von Elias Canetti. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86(2):163-183.

DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-08602003>

Begehren, Sprache und Bildung

Pädagogische Reflexionen über ›Die gerettete Zunge‹ von Elias Canetti

KASPAR BURGER

Wer begehrt, tut dies in Ermangelung eines begehrten Objekts oder Zustands. Das subjektive Erleben eines Mangels richtet das Tun des Menschen auf ein – vielfach vorläufiges und wiederholt changierendes – Ziel aus. Es ist verknüpft mit dem Wunsch nach Aneignung dessen, was den Mangel zu beheben verspricht, mit einem Begehren nach Vervollständigung des Subjekts. Dieses Begehren wird in der Regel nicht mit Bildung in Verbindung gebracht. Und Bildung wird oft nicht explizit im Zusammenhang mit Sprache gedacht. Doch zwischen dem Begehren, der Sprache und Bildung können Zusammenhänge angenommen werden, denen im Folgenden nachgegangen werden soll. Es werden Beziehungen zwischen einem näher zu bestimmenden Begehren, sprachlicher Entfaltung und individuellen Bildungsprozessen zu skizzieren sein. Im Zentrum steht erstens die Annahme, wonach sich Bildungsprozesse weitgehend im Medium der Sprache vollziehen; und zweitens wird angenommen, dass der Mensch ein Begehren nach sprachlicher Entwicklung aufweist, da ihm die Sprache eine Möglichkeit bietet, Fremdes auf sich zu beziehen und dadurch den Grad seiner Fremdheit zu verringern. Die Sprache kann somit als ein Instrument verstanden werden, sich des Fremden intellektuell zu bemächtigen, das heißt dieses an die eigenen Bewusstseinsstrukturen anzupassen. Im Folgenden werden diese Annahmen auf der Grundlage des ersten Teils von Elias Canettis Autobiographie – *Die gerettete Zunge* – untersucht. Vorweg wird dabei die Frage zu klären sein, in welcher Hinsicht diese Autobiographie mit bildungstheoretischen Ansätzen in Verbindung zu bringen ist und inwiefern sie dabei als Quelle historisch-pädagogischer Bildungsforschung dienen kann.

Autobiographie als Bildungsbiographie

Bildung wurde in der fiktionalen Literatur mehrfach zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Dabei kann Bildung inhaltlich in vielfältiger Weise verstanden werden. In der Romantheorie und in der Pädagogik beispielsweise ist sie bereits aufgefasst worden als individuelle oder gesellschaftliche Praxis, als Entwicklungsprozess, als Zustand nach dem Abschluss eines solchen Prozesses oder als Inbegriff der kulturellen Werte eines Einzelnen, einer sozialen Schicht oder eines Volkes, sowie als spezifische Form des Bewusstseins, als kulturell geprägtes Deutungsmuster oder als Verhältnis eines Individuums zu sich und dem historisch gegebenen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext, der Welt (vgl. bspw. Bollenbeck 1996; Friebertshäuser et al. 2006; Gössling 2008; Jacobs/Krause 1989; Korte 2004; Selbmann 1988). Wo Bildung thematisch als strukturtragendes Moment eines literarischen Werks fungiert, kann sie das Genre begründen und das Werk damit inhaltlich einem Typ Lite-

ratur, dem Bildungsroman, zuordnen, der sich abgrenzt gegenüber Gattungen wie etwa der Utopie, dem psychologischen, dem Abenteuer-, dem Gesellschaftsroman und anderen. In Anbetracht der Schwierigkeit einer präzisen Gattungsdefinition und der Debatte darum, ob eine Gattung eher ausgehend von inhaltlichen oder formalen Gesichtspunkten zu bestimmen sei, lässt sich festhalten, dass jeder Gattungsbegriff eine gewisse Offenheit und Flexibilität behalten muss, wenn er die ihm zugeordnete Funktion erfüllen will, sämtliche literarischen Werke, die sich durch bestimmte Gattungsgemeinsamkeiten auszeichnen, unter einem Begriff zu subsumieren. Eine weite Definition, die ohne Nivellierung von Unterschieden zwischen Einzelfällen nicht auskommt, bietet sich daher an. Einer solchen Definition zufolge werden im Bildungsroman »Bildungsgeschichten und Bildungsprobleme« (Jacobs/Krause 1989, S. 19) verhandelt, womit angedeutet ist, dass in dem Genre Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung ins Zentrum des Interesses gerückt werden (vgl. May 2006, S. 11). Dies tritt umso offensichtlicher zutage, wenn konkreter bestimmt wird, dass im Bildungsroman die Entwicklung eines Individuums in seinem Lebenslauf oder einem Teil seines Lebens erzählt und dabei als Prozess der inneren Bildung in der Verschränkung von Subjekt und Welt interpretiert wird (vgl. Jacobs/Krause 1989; Schrader 1975; Selbmann 1984; 1988). Inhaltlich sind Bildungsromane meist am Bewusstsein von der unwiederholbaren Besonderheit individueller Lebensgeschichten orientiert. Eine Besonderheit des Narrativs einer Bildungsgeschichte ist daher dessen Nähe zum autobiographischen Erzählen (vgl. Trembl 2005), das heißt zu einer vom Prinzip linear fortschreitender, kohärenter Entwicklung getragenen, komplexen Schilderung des Lebensgangs eines Einzelnen, welcher sich zugleich durch zahlreiche Diskontinuitäten kennzeichnet und dadurch seine je einzigartige Unverwechselbarkeit erlangt. Ein Werk, das sich von der paradigmatischen Normalform eines Bildungsromans nahezu ausschließlich durch die Selbstbezeichnung als Autobiographie abgrenzen lässt, ist Canettis erster Teil seiner dreibändigen literarisierten Autobiographie. Sie steht im Mittelpunkt dieser Untersuchung und soll unter Rückgriff auf bildungstheoretische Überlegungen näher analysiert werden, da sie, so die Ausgangshypothese, als Chronik einer frühen Bildungslaufbahn gelesen werden kann. Ziel der Studie ist es nicht, durch eine lückenlose Heranführung der Sekundärliteratur einen umfassenden aktuellen Forschungsstand zu erarbeiten – dies ist weder hinsichtlich Canettis Autobiographie noch in Bezug auf die bildungsphilosophischen Theorien beabsichtigt, auf die bei der Analyse der geschilderten Bildungsprozesse prinzipiell rekurriert werden könnte. Stattdessen sollen die bildungsrelevanten Bezugspunkte der *Geretteten Zunge* untersucht und dabei die Frage gestellt werden, nach welchem Prinzip und unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse bei Canetti ausgelöst und aufrechterhalten werden. Dies erscheint vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Wandlungen, ja der Unabschließbarkeit des Bildungsbegriffs, sowie in Anbetracht dessen, dass Korrekturen am Bildungsbegriff (vgl. Mollenhauer 1987) immer schon zur Pflicht der Erziehungswissenschaftler gehörten, vertretbar.

*Methodische Vorüberlegungen zum Verhältnis
von (autobiographischer) Literatur und Pädagogik*

Die Akzentuierung der Einmaligkeit von Bildungsgeschichten wirft die methodologisch wichtige Frage auf, ob ein (notgedrungen) kasuistischer Zugang zu einem Werk überhaupt allgemeine Schlussfolgerungen über Bildungsprozesse zulässt, ob also idiographische Analysen (vgl. Windelband 1900) Aussagen von größerer Tragweite erlauben, welche über die Beschreibung des rein Individuellen hinausgehen. Es stellt sich, mit anderen Worten, die Frage, ob der literarische Text als Quelle historisch-pädagogischer Bildungsforschung sinnvoll verwendet werden kann. »Wenn Erziehungswissenschaftler versuchen, Prozesse der Bildung und Werke der Kunst in einem Atemzug zu thematisieren, geschieht dies leicht in instrumentalisierender Absicht« (Hellekamps 1998, S. 103), instrumentalisierend insofern, als Werke der Kunst Erkenntnisse über etwas außer ihnen Gegebenes vermitteln sollen und so zu Vehikeln der Aufklärung bestimmter Sachverhalte erklärt werden. Dennoch können literarische Texte für die Bildungsforschung zur »Herausforderung« (Oelkers 1991, S. 140) werden. Literarische Werke verdichten subjektive Standpunkte (vgl. Oelkers 1985, S. 6), sie sind in der modernen Gesellschaft zum Ort des individuellen Ausdrucks geworden und können somit auch als der »andere Ort« (Casale 2005, S. 20) der pädagogischen Reflexion verstanden werden, insofern sie eine »andere Seite philosophischer Wahrheiten« (ebd., S. 20) darstellen. Als Produkte einer selbstreferentiellen Erkundung und literarischen Gestaltung lebensweltlicher Erfahrungen sind sie Einzelfälle, möglicherweise künstlerisch entfremdete Einzelfälle. Dennoch können sie, sieht man einmal von der Frage nach der Authentizität der Darstellung von Erfahrungen ab, zur Diskussion bildungstheoretischer Ansätze herangezogen und nutzbar gemacht werden, da sie »nicht nur illustrier[en], was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreite[n], was man im szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingier[en], in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind« (Mollenhauer 1998, S. 488). Dies gilt auch für die Autobiographie. Indem sie eine individuelle Geschichte in ihrem Verlauf darstellt, bietet sie eine zwar brüchige, weil möglicherweise fingierte, aber heuristisch doch illustrative Grundlage zur Formulierung von Hypothesen oder Zweifeln in mehr oder minder methodischer Absicht. Wenn auch die Schlussfolgerung verfehlt wäre, dass es sich beim Berührungspunkt zwischen erzählender Literatur oder Autobiographie und theoretischen Überlegungen um einen Umschlagplatz zwischen dem Einmaligen und dem Allgemeinen handelt, wo sich das Besondere auf das Allgemeine hin öffnet und subjektive Positionen theoretisch formulierte Regelfälle bestätigen oder infrage stellen, so lässt sich doch vermuten, dass die erzählende und die autobiographische Literatur theoretische Mutmaßungen und begriffliche Konzepte in ein anderes Licht rücken und dadurch vorab unbeachtete Schattierungen entdecken lassen. In diesem Sinne ist diese Arbeit gedacht.

Literatur und Autobiographie spiegeln zudem einen besonderen Zugang zu den Phänomenen wider. Alle Pädagogik muss so tun, als könne sie fortschreitend positiv

von außen auf das Innere einwirken. Sie denkt von außen nach innen (vgl. dazu Oelkers 1985, S. 11). Die fiktionale und die autobiographische Literatur hingegen denken in die entgegengesetzte Richtung. Sie thematisieren innere Vorgänge in der Auseinandersetzung mit der äußeren Welt. Die von außen an ein Subjekt herangetragene Pädagogik kann somit nicht als monokausaler Faktor für die Bildung des Subjekts verantwortlich erklärt werden, wenn dessen Entwicklung nebst äußeren Einflüssen immer auch zahlreichen intrapsychischen Prozessen mit je charakteristischer Eigendynamik unterworfen ist. Und schließlich ist der Erwachsene nie einzig der oder das, zu dem ihn eine Pädagogik von außen geformt hat. Friedrich von Blanckenburg bestimmte bereits in seiner im Jahr 1774 erschienenen Poetik *Versuch über den Roman*, welche als erste deutsche Romantheorie gilt, die »Ausbildung und Formung, die ein Charakter durch seine mancherley Begegnisse erhalten kann, [...] seine innere Geschichte« (Blanckenburg 1965, S. 392), und nicht die Darstellung äußerer Geschehnisse und Entwicklungen, als konstitutiv für den Roman. Exemplarisch wird das Innere eines Protagonisten in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und der Vollzug seiner Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Welt beschrieben. Diesem Umstand soll hier Rechnung getragen werden. Es werden daher im Folgenden insbesondere jene Prozesse in den Blick genommen, die – in aller konstitutiven Verschränkung mit äußeren Einflussgrößen – als zentrale innere Bedingungsfaktoren verantwortlich sind für die Bildungsprozesse des Erzählers der *Geretteten Zunge*, Elias Canetti.

·Die gerettete Zunge· als Untersuchungsgegenstand pädagogischer Forschung

Autobiographien können als Grundlage erziehungswissenschaftlicher Forschung dienen, sofern sie pädagogisch relevante Motive in den Blick nehmen. Inwiefern jedoch kann die *Gerettete Zunge* als Quelle einer Analyse über Bildungsprozesse aufgefasst werden? Canetti rekonstruiert in seiner »Geschichte einer Jugend«, wie die *Gerettete Zunge* im Untertitel heißt, die Ursprünge einer Bildungslaufbahn, die sich formal untergliedern lässt in fünf Teile, welche fünf Orten zuzurechnen sind, an denen Canetti von seiner Geburt im Jahr 1905 bis zu seinem siebzehnten Lebensjahr, also bis 1921, jeweils lebte. Dies sind Rustschuk in Bulgarien, Manchester, Wien und zwei unterschiedliche Orte in Zürich. Das Werk kann in weiten Teilen als eine Reflexion über frühe Erfahrungen mit Kultur- und Bildungsgütern gelesen werden, welche als ein Fundament von Bildungsprozessen zu verstehen sind: Canettis Vater brachte seinem Sohn regelmäßig Bücher und sprach mit ihm darüber; als »das unvergleichlich Wichtige« (GZ, S. 111)¹ und »das Herz unseres Daseins« (S. 173) bezeichnete Canetti die Leseerfahrungen und die Gespräche mit seiner Mutter, einer gebildeten Frau, »der die Literaturen der Kultursprachen, die sie beherrschte, zum eigentlichen Inhalt ihres Lebens wurden« (S. 12) und deren »Menschenkenntnis an den großen Werken der Weltliteratur geschult [war], aber auch an den Erfahrungen des eigenen Lebens« (S. 13), sodass Canetti zeitweilig alles, was er erlebte, mit Büchern in Zusammenhang brachte (vgl. S. 69), seine Mutter mit Medea, die Realität mit den Sagen des klassischen Altertums verglich (vgl. S. 143) und schließlich behauptete:

»[...] wenn ich damals etwas wie Sorge um die Zukunft überhaupt kannte, so galt sie ausschließlich dem Bücherbestand der Welt« (S. 194). Bisweilen gibt sich die *Gerettete Zunge* somit als ein Protokoll einer frühen Bildungsgeschichte zu lesen, welche eng mit dem Erwerb von Sprache als Ausgangspunkt von Bildung verbunden ist. Unter diesem Gesichtspunkt kann Canettis erster Teil der Autobiographie als Grundlage pädagogischer Reflexion über Bildungsprozesse herangezogen werden. Er thematisiert innere und äußere, psychologische ebenso wie soziale und kulturelle Bedingungen der Entstehung von Bildung weitgehend in der Manier eines Bildungsromans, wobei der Bildungsprozess des Erzählers in Wechselwirkung mit dessen sprachlicher Entfaltung sowie in Abhängigkeit von bedeutsamen Bezugspersonen erfolgt, die in der Lage sind, ein Verlangen zu stiften, das fortan als entscheidendes Movens zur Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt im Medium der Sprache fungiert. Es ist jedoch zu fragen, wie Bildung in diesem Zusammenhang konzipiert wird. Der dieser Arbeit zugrundegelegte Bildungsbegriff bedarf daher vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Diskurses der Erziehungswissenschaft einer näheren Bestimmung.

Zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Bildung

Bildung umfasst sowohl die Annahme der Formung des einzelnen Menschen wie auch die Idee eines universalen Zwecks menschlichen Daseins in der Welt, wobei nicht nur dieses doppelte Verhältnis der Bildung zum Partikularen und zum Universellen – zum Individuum und der Menschheit an sich – den Bildungsbegriff zu einem Begriff mit einer breiten Bedeutungsvarianz und zu einer idealen Plattform für heterogene Deutungsmuster macht (vgl. Andresen 2009, S. 79f). Die Bildungsphilosophie verdeutlicht nebst dieser zweifachen Bestimmung der Bildung auch, dass es keine »überhistorisch-allgemeinverbindliche oder innerhistorisch-relativistische Antwort« (Benner/Brüggen 2004, S. 174) auf die Frage nach der Bildung gibt. Bisweilen wird, was mit Bildung bezeichnet werden kann, als »bestimmt unbestimmt« (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996) umschrieben, oder es wird betont, dass Bildung im pädagogischen Diskurs äußerst ambivalent und widersprüchlich kommuniziert wird (vgl. Tenorth 1997) und dass der Begriff der Bildung dabei infolge seines inflationären Gebrauchs und seiner mehrfachen semantischen Aufladung (und Überladung) inhaltlich zunehmend entleert wird. Ein derart befrachteter Diskurs um Bildung in seiner weitläufigen Semantik bedeutet zwar nicht notwendig die »zu Ende gehende [...] Epoche des Begriffs« (Nipkow 1977, S. 205), doch er verweist auf die Notwendigkeit, den Bildungsbegriff im Einzelfall je nach Problemstellung – abermals vorläufig – adäquat zu bestimmen und gegenüber herkömmlichen und möglicherweise überholten Begriffen abzugrenzen. Sieht man sich dabei die Debatte um den Begriff der Bildung näher an, so lässt sich vereinfachend feststellen, dass sich trotz diskursiver Heterogenität insbesondere drei wesentliche Akzentsetzungen abzeichnen (vgl. Ricken 2006, S. 21f). Bildung wird erstens meist problematisiert als ein Vorgang, der auf Wissen bezogen und mit einer prozessualen Entwicklung verbunden ist. Damit werden auch Ungenügen und Mangel thematisch relevant, wenn von Bildung gesprochen

wird. Pleines spricht den Prozesscharakter von Bildung an, wenn er den Vorgang der Bildung beschreibt als eine »dynamische, stets konkrete und individuelle Bewegung, als ein ständiges Sich-überschreiten, das jeden vorgegebenen Zustand und Bestand hinter sich lässt« (Pleines 1989, S. 22). Zweitens wird Bildung traditionell als Kategorie mit einem selbstreferentiellen Grundzug verstanden. »Bildung« steht im pädagogischen Gebrauch nicht für ein natürliches Werden, das von sich her mal so und mal anders geschieht, sondern für ein Werden nach gedanklichen Maßgaben« (Ruhloff 2000, S. 119). In dieser Sichtweise ist mit Bildung also die Konzentration auf selbstbezügliche Individualität verknüpft, der es in Relation mit der Welt vorrangig um das eigene Selbst geht, sodass das im Bildungsprozess begriffene Individuum im Horizont des Allgemeinen ein spezifisches, sich selbst reflektierendes Selbst- und Welt-Verhältnis entwickelt. Eine derart konzipierte Subjekt-Welt-Relation wurde im bildungstheoretischen Diskurs bereits als das Grundthema von Bildungstheorien formuliert (vgl. Tenorth 1997). In diesem Sinne kann Bildung verstanden werden als ein ›Dispositiv« (Foucault 1978), das die Art, sich zu sich, anderen und der Welt in ein Verhältnis zu setzen, in eine spezifische Form bringt. Werden Bildungssubjekte als »sinndeutende Wesen« (Fink 1970; zit. nach Reichenbach 2007, S. 128) und »self-interpreting animals« (Taylor 1985, S. 45) verstanden, so kann Bildung charakterisiert werden als die Form, in der Menschen sich im Rahmen ihrer strukturellen Verfasstheit und im Wechselverhältnis mit der Welt zu verstehen und auszulegen versuchen. Bildung wird in diesem Sinne verstehbar als der »reflexive Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins« (Marotzki 2006, S. 60). Schließlich lässt sich als dritter Akzent der Rede über den Bildungsbegriff meist ein moralisches, normatives Moment beobachten, das es nicht zulässt, jegliche Gestaltungs- und Transformationsprozesse des Selbst als Bildungsprozesse aufzufassen (vgl. Benner/Brüggen 2004). Neben diesen drei prominenten Schwerpunkten der bildungstheoretischen Diskussion – der Prozesshaftigkeit, der Selbstreferentialität und der moralischen Dimension von Bildung – ist schließlich eine weitere Kategorie zentral bei Bildungsprozessen: es ist die Kategorie der Sprache.

Sprache und Bildung

Die Sprache wurde in vielen theoretischen Ansätzen nicht explizit mit Bildung in Zusammenhang gebracht oder aber lediglich implizit als Bestandteil von Bildung mitgedacht. Gelegentlich wurde sie jedoch einer eingehenderen bildungstheoretischen Reflexion unterzogen. Explizite sprachtheoretische Bezüge enthält insbesondere die Theorie Wilhelm von Humboldts, wonach sich der Bildungsprozess des Menschen in der Struktur einer freien Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt vollzieht und auf das Ziel ihrer Verknüpfung hin ausgerichtet ist. Dieser Prozess lässt sich als Interaktion von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit verstehen. Da der Mensch immer schon in eine Sprache hineingeboren wird, die geschichtlich gewachsen und dem Menschen gegeben ist, sucht dieser seine Bestimmung im Rahmen seiner sprachlichen und geschichtlichen Verfasstheit zu finden (vgl. Humboldt 2002c, S. 226), indem er Perspektiven einnimmt, die jedoch durch die Sprache immer schon

von anderen Menschen durchwirkt sind. Der Mensch spiegelt auf individuelle und eigentümliche Art die Sprache wider, in die er hineinwächst und die er zwar nicht schafft, durch die jeweilige Aneignung aber immer auch selbstbezüglich verändert, denn Humboldt versteht die Sprache nicht als »ergon« (Werk) sondern als »energeia« (Tätigkeit). Sie ist demnach als Arbeit zu begreifen, wodurch der Schaffende seine Umgebung verwandelt. Diese Umgebung ist aber zugleich auch Bedingung seines Schaffens, sodass der Schaffende, indem er anderes schafft, immer auch sich selber schafft. Die Sprache erschafft dabei das, wovon die Rede ist, und gibt den Blick frei auf etwas, was in seiner Eigenheit nicht eindeutig, sondern immer nur in und als Sprache wahrgenommen werden kann (vgl. auch Ladenthin 1991, S. 264ff). Bildung vollzieht sich in einer »offenen Dialektik von Welterfahrung und Weltentwurf. In dieser steht die Welt dem Menschen niemals nur als eine bekannte, sondern stets zugleich als unbekannte und fremde gegenüber« (Benner/Brüggen 2004, S. 195). Der Sprache kommt nun gemäß Humboldt die Funktion zu, diese Fremdheit der Welt an die je eigenen Strukturen des Menschen anzupassen. »Das nun ist es, was ich die eigentliche Kraft der Sprache nennen möchte, ihre Fähigkeit, den Trieb und die Kraft zu erhöhen, immerfort – wie Sie es nennen wollen – mehr Welt mit sich zu verknüpfen, oder aus sich zu entwickeln« (Humboldt 2002e, S. 196f). Humboldts Bildungsgedanke umfasst dabei die Idee, dass Sprache nicht einfach nur Welt repräsentiert und Kommunikation ermöglicht. Sie ist vielmehr Bedingung und konstitutiver Bestandteil des Bildungsprozesses: »Sie ist [...], wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewusst wird, dass er eine Welt von sich abscheidet« (ebd., S. 196). Die Sprachlichkeit des Menschen wird bei Humboldt insofern zu einer bedeutsamen Kategorie von Bildung, als sie eine Wechselwirkung von Ich und Welt befördert, ohne dass der Mensch jedoch sich, die Sprache oder die Welt ganz zu erfassen imstande wäre. Die Welt stellt sich dem Menschen gemäß Humboldt verhüllt dar, als ein »unsichtbares Gebiet«, in das der Mensch mit sprachlichen Begriffen einzudringen hofft, sodass er dieses Unsichtbare erfassen und sich in ihm vertraut fühlen kann:

»Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache, und muß erst durch sie gebildet werden [...] Aber er empfindet und weiß, daß sie ihm nur ein Mittel ist, daß es ein unsichtbares Gebiet außer ihr giebt, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet. Die alltäglichste Empfindung und das tiefsinnigste Denken klagen über die Unzulänglichkeit der Sprache, und sehen jenes Gebiet als ein fernes Land an, zu dem nur sie, und sie nie ganz führt« (Humboldt 1959, S. 85).

Die Sprache dient in dieser Perspektive der Verwandlung von Fremdem zum Eigenen. Durch die Bezeichnung des Unbekannten wird dieses dem Selbst angeeignet. Der Mensch »umgibt sich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja [...] sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt« (Humboldt 2002c, S. 434). Der Mensch kann die Welt in dieser Logik nicht anders erfahren als in der Sprache und die Sprache zeugt im Sprechen das, wovon sie zugleich spricht. Nebst einer intersubjektiven Verständigungsfunktion (durch die zeitgleich miteinander

der lebende sowie frühere und künftige Generationen miteinander verbunden werden) hat die Sprache laut Humboldt daher auch eine weltvermittelnde Funktion. Sie ermöglicht dem Menschen eine sprachliche Anbindung an die Welt; in ihr sind Mensch und Welt miteinander verwoben. Über die Sprache wird Bildung vermittelt und durch sie ist eine reflexive Bezugnahme des Menschen auf sich selbst erst möglich.

Sprache und Bildung bei Canetti

Canetti rückt diese Funktion der Sprache als Form der Bezugnahme auf die Welt dezidiert in den Vordergrund der *Geretteten Zunge*. Dass auch er die Sprache gleichsam als ein Werkzeug versteht, mittels dessen wir Unbekanntes sprachlich auf uns beziehen und dadurch den Grad seiner Fremdheit reduzieren, wird im Folgenden zu zeigen sein. Im Anschluss an Humboldts Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Bildung soll hier der Frage nachgegangen werden, in welcher Hinsicht bei Canetti von einem im Medium der Sprache sich vollziehenden Bildungsprozess die Rede sein kann. Dabei wird der Bildungsprozess in Übereinstimmung mit anderen Ansätzen aufgefasst als ein Prozess, in dem der Mensch in der Interaktion mit sich, anderen Menschen und der Welt im Rahmen seiner strukturellen Disposition selbstreflexiv eine individuelle Form entwickelt, in der er sich zu sich und der Welt verhält, wobei der Sprache in diesem Prozess eine erstrangige Funktion zukommt. Sie fungiert als Medium, das es erlaubt, das ursprünglich Fremde (des Selbst, der Anderen und der Welt) in einer fortschreitenden Dynamik in Eigenes zu überführen. Das Verständnis der in der *Geretteten Zunge* dargestellten Bildungsprozesse erfordert bei dieser Betonung der Funktion der Sprache allerdings eine Klärung des Prinzips, wodurch bei Canetti die Bildung der Sprache in Gang gesetzt wird. Von Bedeutung ist dabei die Frage, nach welchem Mechanismus Canetti sich im Verlauf seiner Entwicklung in die sprachliche Ordnung einfügt. Diese Frage wird hier unter einem spezifischen Gesichtspunkt analysiert: Mit Rekurs auf die psychoanalytische Theorie Jacques Lacans wird die Funktion des Begehrens als treibende Kraft des menschlichen Seins im Prozess der individuellen Eingliederung in die sprachliche Ordnung herausgearbeitet. Der folgenden Untersuchung sei dabei erstens die These zugrunde gelegt, wonach Canettis Eifer, sich mit den Bildungsgütern, mit denen er in Berührung kommt, auseinanderzusetzen, durch ein Begehren nach Aneignung von Sprache erklärt werden kann. Zweitens steht die Annahme im Zentrum, wonach die Sprache dazu dient, die Fremdheit der Welt einschließlich des Selbst und anderer Menschen der sich fortlaufend auch verändernden strukturellen Disposition des Menschen einzupassen.

Canettis Bildungsprozess als Annäherung an das Fremde und das Begehren nach Sprache

Der erste Teil der Autobiographie hat seinen Ausgangspunkt in Canettis frühester Erinnerung – der Erinnerung an die Drohung des lächelnden jungen Mannes, er würde dem kleinen Canetti die Zunge abschneiden, jener Erinnerung also an den dro-

henden Verlust der Sprache – und steht danach im Zeichen nicht nur der Errettung der Sprache, sondern mehr noch einer unablässigen Suche nach ihrer Erweiterung. Die gerettete Zunge, das heißt die gerettete Sprache. Canetti sprach in seinen ersten Lebensjahren nur Spanisch, eine Sprache, in der ›Zunge‹ zugleich auch ›Sprache‹ bedeutet (vgl. Rabinovici 1996). Nicht zufällig sondern entwicklungslogisch zwingend beschreibt Canetti die Episode des befürchteten Sprachverlusts als symbolisch für den Beginn seiner Erinnerungsfähigkeit. In ihr wird andeutungsweise bereits der Stellenwert der Sprache im Prozess der Bildung manifest. Dieser wird weiter bestätigt, wenn Canetti später schreibt: »Aus den Sätzen, die sie [die Mutter] mir [...] sagte, bin ich entstanden« (S. 155), und somit unterstellt, seine Existenz sei maßgeblich sprachlich begründet.

Das Streben nach Sprache lässt sich analysieren unter Rückgriff auf Lacans Konzept des Begehrens. Wenn Lacan schreibt, »man muss das Begehren buchstäblich nehmen« (Lacan 1973, S. 210), so heißt dies, man muss das Begehren als ein Begehren nach Sprache verstehen. An der Sprache ist auch Canettis Begehren ausgerichtet. Es ist bei ihm das Begehren nach Sprache als Instrument, sich des Fremden zu bemächtigen. Dieses Fremde kann dabei, für sich alleine genommen, nicht definiert werden. Es kann nur relational gedacht werden: es ist keine Eigenschaft von Personen, Gegenständen oder Sachverhalten, sondern Ausdruck einer Beziehung zu ihnen und fremd vermittelt eines nicht fremden Vergleichs- und Bezugspunkts.

Eigen und fremd gelten somit als relationale Kategorien. Die Bestimmung des Eigenen und des Fremden durchdringen einander, wobei das eine mit Blick auf das andere definiert wird und umgekehrt (vgl. Scior 2002, S. 10ff). Ausgehend von der Annahme, dass die Sprache als Werkzeug zur Aneignung des Fremden verstanden werden kann, wäre davon auszugehen, dass das Fremde und das Eigene über die Sprache aufeinander bezogen werden können. Die Konfrontation mit dem Fremden stellt dabei die Bedingung dar für die Möglichkeit der Herausbildung des Eigenen, und die Reflexion über Fremdes kann ein vertieftes Bewusstsein des Eigenen ermöglichen. Wenn bei Canetti also ein Begehren nach Sprache zum Ausdruck kommt, so ist dieses Begehren auch als ein Begehren nach Einbeziehung von Fremdem in die eigene Sprache zu verstehen.

Der erste Auslöser für Canettis Begehren nach Sprache ist in dessen Erfahrung zu sehen, dass seine Eltern mit ihm Spanisch, miteinander jedoch Deutsch redeten, wovon Canetti nichts verstehen durfte. Die Eltern hatten »eine eigene Sprache unter sich« (S. 33). Canetti konnte sie nicht deuten; er war dadurch aus deren Kommunikationsraum ausgeschlossen, der Zugang zur Sprache der Eltern blieb ihm verwehrt. Er fühlte sich, wenn seine Eltern miteinander Gespräche führten, jenseits ihrer sprachlichen Ordnung, und bettelte deshalb, sie möchten ihm die deutschen Worte erklären, denn er glaubte, »dass es sich um wunderbare Dinge handeln müsse, die man nur in dieser Sprache sagen könne« (S. 34). In diesem Verhältnis zum Symbolischen der Eltern, das kraft seiner Unentzifferbarkeit in der Sphäre des Imaginären verbleibt, deutet sich an, inwiefern dieses Symbolische für Canetti zum Ort des Begehrens wird. Canetti stößt vorerst ausschließlich auf Signifikanten, noch entziehen sich

ihm die Signifikate (vgl. auch Widmer 1997). Die prägende Differenzerfahrung – die Trennung zwischen Canetti und der sprachlichen Ordnung der Eltern – lässt Canetti den sein Subjekt konstituierenden Mangel erkennen, was zur Folge hat, dass er die Sätze, die er von seinen Eltern gehört hatte, für sich nachbuchstabiert, »im genauen Tonfall, wie Zauberformeln« (S. 33), wodurch er anfängt, sie sich anzueignen, denn »unter den vielen heftigen Wünschen dieser Zeit blieb es für [ihn] der heftigste, [die] geheime Sprache zu verstehen« (S. 33), die seine Eltern untereinander reden. Canettis »unstillbare Sehnsucht nach Buchstaben« (S. 38) wurde zunächst bereits durch den Vater geweckt. Später, als Canetti der deutschen Sprache mächtig ist und deutsche Worte für ihn keine Zauberformeln mehr darstellen, verschiebt sich dieses Begehren, die Sprache zu entziffern, auf das Begehren, die Wissenschaften zu verstehen. Das »Zauberwort« (S. 236) ist dann das Attribut »wissenschaftlich« (S. 236). Die Wissenschaft als andere, noch nicht entschlüsselte Sprache wird für Canetti nunmehr zum Versprechen, sich befreien zu können von gewohnten Mustern des Denkens und abermals Unbekanntes an die bereits gebildeten, eigenen symbolischen Strukturen anzupassen. Canetti stellt sich in dieser Zeit neue, noch nicht existierende Schulfächer vor und er erfindet Namen für sie; diese bleiben jedoch leer, sodass sie sein Begehren nicht erfüllen können und er das, was er begehrt, in den Wissenschaften zu suchen beginnt. Hier glaubt er dieses fürs Erste zwar zu finden, doch auch die Wissenschaften werden sein Begehren nicht dauerhaft stillen. Canettis Mutter fasst den Mechanismus der Entstehung und des Erlöschens des Begehrens in Worte, als sie ihm auf seine Bekundung, er werde immer lernen wollen, entgegnet, er werde in totem Wissen ersticken, sein Wissen sei nur deshalb noch nicht tot, weil er es zurzeit noch nicht besitze: »Erst wenn man's hat, wird es zu etwas Totem« (S. 325). Kaum erlischt das Begehren für das Eine, entsteht ein Begehren für Anderes. Dieses Prinzip hält das Begehren aufrecht. Canettis Bildungsprozess, der eine Zielgerichtetheit größtenteils vermissen lässt, vollzieht sich daher in einer rückhaltlosen Überantwortung Canettis an sämtliche ihm zugängliche Diskurse (vgl. Steussloff 1994, S. 282). Bildung ist in diesem Sinne mit der Paradoxie verknüpft, durch Andere erst zum Eigenen kommen, das heißt in der Abarbeitung am Fremden erst das Eigene hervorbringen zu können. Die Beschäftigung mit dem Fremden wird dabei begünstigt durch das Begehren, das durch eine permanente Unruhe gekennzeichnet ist. Es gibt sich mit keinem Objekt dauerhaft zufrieden (vgl. Widmer 1997) und veranlasst Canetti auf diese Weise zur beständigen Fortführung seiner sprachlichen Selbstkultivierung. Es bewirkt somit eine andauernde Aneignung von Sprache. In den Bildungsprozess ist es insofern impliziert, als es das Subjekt der Bildung, Canetti, dazu bewegt, Fremdes in die innere Ordnung seines Denkens, Interpretierens, Urteilens und Wahrnehmens einzugliedern und damit die Form seiner Weltauffassung zu verändern. Canetti resümiert gegen Ende der *Geretteten Zunge*: »Mit der Erfahrung Kannitverstands, als die Eltern in einer mir unbekannten Sprache zueinander redeten, hatte mein Leben begonnen, und was sich im Unverständnis einzelner Gelegenheiten erhöhte [...] das hatte sich bei mir als Erhöhung einer ganzen Sprache ausgewirkt« (S. 285). In dieser Wendung umschreibt Canetti die genannte Differenzerfahrung zwischen ihm und der Sprache seiner Eltern emphatisch als den Ursprung seines Daseins; und er attestiert Situationen, die eine Irritation in Form von Unverständnis bewirken, die Kraft, die

sprachliche Genese zu stimulieren und so zur Ausbildung und andauernden Fortentwicklung der Sprache beizutragen.

Von einer »räuberischen Unersättlichkeit« (von Matt 2007, S. 47) getrieben, macht sich Canetti zu eigen, was andere ihm an Weltwissen aufbereitet haben. »Alle Ereignisse außerhalb von Literatur-, Buch-, Kunst-Debatten werden mindestens auf ihre Bedeutung für ein künftiges Dasein als Dichter bewertet« (Hanuschek 2005, S. 56), und das heißt für ein Dasein in und durch die Sprache. Vordergründig ist insbesondere ein Motiv für diesen Drang zu identifizieren, sich sämtlicher Versatzstücke zu bedienen und sie in den eigenen Erfahrungsschatz einzupassen. Dieses ist in der Kategorie einer »Erweiterung, Befreiung von Grenzen und Beschränkungen« (S. 236) zu verorten. Intellektuelle Erfahrungen empfindet Canetti seinen eigenen Angaben zufolge physisch, als ein Gefühl körperlicher Erweiterung. Die Entfaltung der Sprache entspricht in diesem Licht einer Entgrenzung, einer die Dimension des rein Sprachlichen transzendierenden Erfahrung, die Canetti in derselben Metaphorik umschreibt wie Humboldt, nämlich als das Eintreten in ein unbekanntes Gebiet, das einem durch dessen sprachliche Bezeichnung zunehmend vertrauter wird:

»Es gehörte dazu, dass man schon manches andere wusste, dass das Neue aber in keiner Weise damit zusammenhing. Etwas, das von allem Übrigen separiert war, siedelte sich dort an, wo vorher nichts war. Eine Türe ging plötzlich auf, wo man nichts vermutet hatte, und man fand sich in einer Landschaft mit eigenem Licht, wo alles neue Namen trug und sich weiter und weiter, bis ins Unendliche erstreckte. Da bewegte man sich nun staunend, dahin, dorthin, wie es einen gelüstete, und es war, als wäre man noch nie woanders gewesen« (S. 236).

In dieser Denkfigur deutet Canetti außerdem an, dass sich das uns Unbekannte prinzipiell nie erschöpft. Es wären daher endlos viele Bezeichnungen zu finden, um dieses uns Fremde an uns anzupassen, sodass das Begehren als unaufhörlicher Antrieb – hier nach Reduktion des Fremden durch sprachliche Benennung – nicht erlöschen wird. Mit der Ausbildung neuer symbolischer Strukturen ist bei Canetti die Illusion verbunden, er habe sich immer schon in diesen symbolischen Strukturen bewegt, »als wäre man noch nie woanders gewesen« (S. 236). Hier tritt eine als neu zu anerkennende Ordnung zutage, die mit ihrem Auftauchen eine veränderte Perspektive in die Vergangenheit eröffnet und den Eindruck erweckt, diese Ordnung habe nie nicht da sein können, sie müsse immer schon existiert haben. Ist diese symbolische Struktur erst einmal erfasst, so ist es im Licht der neuen Erfahrung unmöglich, über das, was ihr vorausging, anders zu reflektieren als mit Hilfe der Symbole, die jetzt angewandt werden können. Was an neuen Strukturen auftaucht, scheint bereits von jeher und ununterbrochen vorhanden gewesen zu sein. Zugleich wird durch die neue Struktur das, was uns fremd ist, nie erschöpfend erfasst, sodass stets eine Lücke bleiben muss, die zu füllen uns begehrenswert erscheint. Dieses Prinzip findet seinen Ausdruck in Canettis Aussage: »Was immer auf mich zukam, schlug feste Wurzeln [...]. Kaum war es in mir, bezog es sich auf anderes, verband sich damit, wuchs weiter [...] und rief nach Neuem« (S. 203). Die Frage ist daher angebracht, wie dieses Begehren im Einzelnen beschaffen ist, in Funktion tritt und die sprachliche Bildung in Gang setzt.

Das Begehren

Das Begehren steht in Jacques Lacans Theorie in einem unmittelbaren Verhältnis zum Imaginären. Es ist Ausdruck eines Mangels,² der das menschliche Sein konstituiert, und es präsentiert das, was in Wirklichkeit gerade nicht präsent ist. Das Begehren entstammt dem Mangel und es strebt nach phantasmagorischer Fülle, dem nicht zu gewinnenden Objekt des Begehrens (vgl. Möde 1995, S. 54). Im Fall von Canetti und mit Blick auf die Frage nach der Bildung der Sprache lässt sich diese Konstellation beispielhaft als das Missverhältnis zwischen dem durch sprachliche Unvollständigkeit gekennzeichneten Kind und dem Phantasma der Vollkommenheit der Sprache der Eltern oder der Sprache überhaupt konturieren. Dies erscheint insofern gerechtfertigt, als Lacan das Subjekt konzipiert als ein der Sprache unterworfenen Subjekt, das erst als Subjekt gilt, sofern es spricht (vgl. Lacan 1973, S. 227). Das Phantasma stellt dabei laut Lacan die Instanz dar, vermittle derer sich das Subjekt auf der Ebene seines Begehrens halten kann (ebd., S. 230). Begünstigt wird das Phantasma bei Canetti etwa durch den Umstand, dass man in dessen Geburtsort, Rustschuk, täglich sieben oder acht Sprachen hören konnte und auf diese Weise einer Vielfalt an sprachlichen Fremdheiten ausgesetzt war. Aus der Diskrepanz zwischen dem Mangel und der imaginären Erfüllung speist sich die Grunddynamik des psychischen Strebens. Das Begehren lässt sich nicht zufrieden stellen, es bleibt unbefriedigt und macht sich eben deswegen fortwährend von selbst bemerkbar. Dem begehrenden Subjekt genügt kein Objekt, und das Begehren lässt den Mangel in einer endlosen Bewegung immer dort neu entstehen, wo er eben überwunden schien (vgl. Pagel 2007), weswegen Lacan auch vom »Paradox des Begehrens« (Lacan 1973, S. 230) spricht. Bei Canetti richtet sich das Begehren nun unter anderem darauf, sprachlich das noch unbesiedelte »Unendliche« zu benennen. Canetti versucht somit das zu vervollständigen, was gerade nicht oder noch nicht in seinen sprachlichen Strukturen repräsentiert ist. Sein Begehren manifestiert sich im Auseinanderklaffen, das heißt in der Lücke zwischen den noch nicht bezeichneten Aspekten der Welt und dem Wunsch nach deren Bezeichnung. Aus der Perspektive des Begehrens ist jedoch jedes vorläufige Objekt der Erfüllung das falsche, also noch nicht das Objekt der absoluten Erfüllung. Das Begehren verewigt sich daher selbst. Ihm geht es nicht um dessen eigene Erfüllung, das heißt um die Beseitigung des Mangels, sondern um das Hervorbringen von Begehren selbst in einer unabschließbaren Bewegung. Nichts kann ihm je vollständig genügen, kein Objekt vermag ihm ganz zu entsprechen, es bleibt stets ein Rest an Unbefriedigtsein, der dem Ort des unstillbaren Begehrens entspricht. Dies kommt auch etwa zum Ausdruck, wenn Canetti seinen Drang nach »Wissen« mit einem »Freiheitsdrang« (S. 254) in Verbindung bringt und erklärt, dass er in seinem Streben nach Erweiterung des Wissens »keinen Punkt im Auge [hat], den er erlangen will, eben über solche Punkte will er hinaus« (S. 254). Was er einmal erreicht hat, ist er sogleich bestrebt, hinter sich zu lassen, rastlos versucht er, seine eigenen Kenntnisse zu überschreiten. In Canettis Worten ist diese Betriebsamkeit motiviert durch eine »Sehnsucht nach Neuem« (S. 237). Dass er sich dauernd ruhelos hinter sich selbst zurücklassen will, liegt jedoch insbesondere auch in der Mangelerfahrung begründet, anderen gegenüber in bestimmter Hinsicht unterlegen zu sein.

Selbst Kameraden, die sich durch kein besonderes Schulwissen auszeichneten, lassen Canetti seine »Ahnungslosigkeit auf vielen Gebieten« (S. 262) erkennen, wenn sie sich in ihren Gesprächen unterhalten und dabei ihre punktuelle Überlegenheit zum Vorschein kommt, und sie lösen in ihm eine Bewunderung für sie aus, die sein Begehren weiter nährt. Das Begehren ist stets das Begehren nach dem anderen, da man unmöglich etwas begehren kann, was man bereits hat. Auf diese Weise wird das Objekt des Begehrens fortgesetzt weiter hinausgeschoben (vgl. Evans 2002). Canettis Formulierung – »da ich nach allem strebte, was mir nicht nahe war [...]« (S. 317) – fasst dieses Prinzip zusammen. Weil das Begehren immer auf den Mangel bezogen bleibt, genügen Canetti kein Fortschritt, keine Neuordnung seines Wissens, keine Erweiterung seiner sprachlichen Strukturen ganz, das Begehren findet letztlich immer wieder den Mangel, ja es begehrt den Mangel und gibt sich einem unablässigen Kreisen um ihn hin, denn das Begehren ist das Begehren nach dem Begehren, es ist das Begehren nach dem Mangel und nach Nicht-Befriedigung.

Die prägende Funktion des sozialen Rahmens

Dieses Begehren ist jedoch nicht die einzige Quelle des menschlichen Strebens. Entscheidende Impulse kommen auch aus der sozialen Umwelt, die im Falle Canettis die beharrliche Hingabe an die Literatur und die Erweiterung seiner Sprache mit nur wenigen unbedeutenden Ausnahmen fortlaufend neu entfacht. Zwei ineinander laufende und sich gegenseitig ausbalancierende Prozesse regen somit die psychische Neigung an, nicht von der eigenen Selbstentfaltung abzulassen: einerseits das Begehren des Subjekts ungeachtet des sozialen Gefüges und dessen Erwartungen an und Wirkungen auf das Subjekt, andererseits die Beschäftigung des Subjekts mit seiner Zugehörigkeit zum sozialen Bezugssystem und dessen Rückwirkungen auf das Subjekt. Die prozesshafte Suche nach Vervollständigung des Subjekts erweist sich bildungstheoretisch als bedeutsam, da sich der in einer unabgeschlossenen und unabschließbaren Bewegung angestrebte Zustand der Vollkommenheit nie als gesicherter Sachverhalt einstellt, als imaginärer Ort jedoch die aktive Abarbeitung des Subjekts am Selbst und an der Welt vorantreibt. Dem übergeordneten sozialen Rahmen kommt dabei für die Entfaltung des Subjekts eine erstrangige Bedeutung zu. So auch bei Canetti. Er ist in dieser sozialen Matrix verbunden mit den Eltern und über diese wiederum mit der Sprache, durch die er sich bildet. Der frühen Prägung durch dieses gesellschaftliche System ist hier näher nachzugehen.

Canetti wächst in einer gelehrten Familie mit einer langen Bildungstradition auf. Die Mutter stammt aus einer Kaufmannsfamilie, der Vater rechnet zu seinen Vorfahren Ärzte, Dichter und Philosophen. Beide Eltern interessieren sich für Literatur und ermöglichen ihrem Sohn den ständigen Umgang mit Büchern. Den gedanklichen Austausch mit der Mutter verabsolutiert Canetti als »das Wichtigste überhaupt« (S. 127) und in der Beziehung zu seiner Mutter hatten »alle geistigen Dinge [...] das Übergewicht« (S. 173), sodass Canetti später über seine Mutter sagen wird: »Ich war den Buchstaben und den Worten verfallen, und wenn das ein Hochmut war, so hatte sie mich beharrlich dazu erzogen« (S. 328). Die Mutter, eine dieser Persönlichkeiten,

die als Eltern Lehrer sind, eine Eifernde für die europäische Hochkultur (vgl. Sontag 1990), figuriert nebst dem früh verstorbenen Vater als Schlüsselfigur in der Prägung der Haltung ihres Sohns, sich mit allem zu konfrontieren, was seine Begriffe erweitern könnte. Sie eröffnet ihm die Sphären des Geistes und führt ihn ein in eine durch die Ubiquität von Büchern im Elternhaushalt sowie durch verschiedene bedeutsame Lehrpersonen in Schulen bestimmte Bildungswelt. Sie versucht nicht, ihn missionarisch für eine bestimmte Idee einzunehmen oder ihn, auf potentielle Zweckmäßigkeiten bedacht, in eine bestimmte Richtung zu drängen. Sie ermöglicht ihm die Beschäftigung mit der Sprache und mit den in der Literatur aufgeworfenen intellektuellen Fragen, gewährt ihm Freiheiten in der Wahl der Lektüre und verschont ihn weitgehend mit bürgerlichem Zweckdenken und utilitaristischen Bildungszielen.

Canettis Beziehung zu den großen Werken der abendländischen Kultur wurde zuallererst bereits durch die Anstrengungen des Vaters begründet. Er gab dem Sohn Bücher zu lesen, die er wohlweislich für ihn ausgewählt hatte: Tausendundeine Nacht, Grimms Märchen, Robinson Crusoe, Gullivers Travels, Tales von Shakespeare, Don Quijote, Dante, Wilhelm Tell. Anders die Mutter: Sie lässt ihren Sohn frei wählen, womit er sich beschäftigen will, sie wird »zur Großmut selbst [...] für alles, was dachte, fühlte und litt, wobei die Bewunderung für den leuchtenden Vorgang des Denkens, das jedem gegeben war, den Vorrang hatte« (S. 203). Unter ihrem Einfluss wird kaum ein Stoff für den Sohn im Voraus selektiert, kaum einer wird ihm vorenthalten. Nie muss er etwas aus bloß praktischen Gründen tun, und was er auch auffassen mag, es wird nahezu alles gleichermaßen gebilligt. Die einzige, dafür aber rigorose Forderung an den Sohn ist die nach der Sorgfalt und der Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem Ideengut anderer. »Genau und gründlich musste man sein und eine Meinung ohne Schwindeleien vertreten können, aber diese Gründlichkeit galt der Sache selbst und nicht irgendeinem Nutzen, den sie für einen haben könnte« (S. 203). In Übereinstimmung mit diesem Gebot tituliert die Mutter konsequenterweise all jene, die etwa einen Autor nur mangelhaft kennen und zu faul sind, »etwas von Grund auf zu erfahren« (S. 200), als Schwätzer und Wirrköpfe. Als »Halm im Wind« (S. 201) verspottet sie, wer sich vorschnell von einem einmal eingenommenen Standpunkt absetzt, und auch sie selber nimmt nichts ungeprüft hin, wodurch sich denn auch ihr Misstrauen vor eiligen Bekehrungen erklären lässt. Sie ist keine Systematikerin. Was ihre Auffassungen einander zuordnet, ist letzten Endes ein Prinzip: das der Achtung vor dem Denken anderer. In ihm ist System enthalten. Unter dem unausgesprochenen Diktat, dass mit allem, was auf dem Gebiet des Geistes zu verorten ist, exakt und gewissenhaft zu verfahren sei, lernt der Sohn »auf alle möglichen Weisen, ohne es jemals als Zwang oder Belastung zu empfinden« (S. 202f), wobei ihm jeder zukünftige Lesestoff als Verheißung erscheint – als Fremdes, das es einzuholen gilt. Steussloff erachtet es daher als »erstaunlich, dass das schreibende Ich die sich hier abzeichnende Tendenz der Diskontinuität, sprich die sich im Verlust, über seine Prägungen verfügen zu können, manifestierende dekonstruktivistische Ausrichtung seiner Ich-Bildung nicht als bedrohlich empfindet« (Steussloff 1994, S. 282). Immerhin, so ist entgegenzuhalten, wählt Canetti in der Schule seinen eigenen, durchaus exklusiven Kreis an Freunden. Unter den Gleichaltrigen, die zu seinen näheren Weggefähr-

ten werden, hebt er selbst in der Zürcher Zeit insbesondere zwei hervor: den Sohn eines Psychologieprofessors, Walter Wreschner, mit dem er eine literarische Freundschaft schließt, und den Sohn eines österreichischen Parlamentariers, Hans Wehrli, mit dem er sich immer nur über ›wirkliche‹ Dinge, das heißt über alles, »was mit Wissen und Künsten und der weiteren Welt zusammenhängt« (S. 250), unterhält. Hinzu kommt andererseits freilich die Kultur der Künstler und Dichter der Pension Yalta, die Canetti nicht selbst auswählt. Früh schon erkennt Canetti den Status anderer in der Bildung seines Selbst an: »Seit [...] meinem zehnten Lebensjahr [...] ist es eine Art Glaubenssatz von mir, dass ich aus vielen Personen bestehe, deren ich mir keineswegs bewusst bin. Ich denke, sie bestimmen, was mich an Menschen, denen ich begegne, anzieht oder abstößt. Sie waren das Brot und das Salz der frühen Jahre. Sie sind das eigentliche, das verborgene Leben meines Geistes« (S. 111f). Ein differenziertes soziales Geflecht strukturiert somit Canettis Entwicklung, im Verlauf derer er sich eine Sprache zunehmend nutzbar macht, um die Welt zu begreifen, indem er Wirklichkeit in Bezug auf sich sprachlich erzeugt. Ohne die provokative Anregung seiner sprachlichen Entwicklung durch andere und die fortwährende sprachliche Auseinandersetzung mit ihnen, ohne das herausfordernde Begehren dieser anderen wäre die sukzessive Ausweitung seiner eigenen sprachlichen Grenzen nicht denkbar. Es ist das Begehren seiner nächsten Bezugspersonen, dass sein Begehren nach Sprache aufrechterhalten wird, da er in erster Linie über die Sprache zu einem sozialen Wesen wird und dadurch fähig zur Selbsterkenntnis und zur Kommunikation, sodass auch in diesem Sinn zutrifft, dass »das Begehren des Menschen [...] das Begehren des Anderen« (Lacan 1978, S. 105) ist.

Literatur und Sprache

Die Literatur hat in diesem Prozess der sprachlichen Entgrenzung einen herausragenden Stellenwert. Sie nimmt Canetti ein für die durch andere präformierten sprachlichen Darstellungen der Welt. Die geschriebene und in der Pension Yalta auch die gesprochene, vorgetragene Literatur, mit der er in Kontakt kommt, erarbeitet wie jede Literatur eine Sprache, die sprachbewusst ist und modellhaft ein Werkzeug bereitstellt, mit dem sich Wirklichkeit einnehmen lässt, indem sie Wirklichkeit in und als Sprache schafft. Nicht nur, dass alles, was Thema von Literatur ist, durch Sprache entsteht, die Literatur zeigt vielmehr auch den Vorgang der Versprachlichung von Themen auf. Ihre Geschichten mögen fingiert sein, die Form, in der sie in Sprache gefasst werden, ist jedoch real. Dabei kann die literarische Form der Versprachlichung zum Modell der sprachlichen Erfassung der Welt überhaupt werden. Die Literatur führt vor, wie sich Bedeutung sprachlich konstituiert. Ihre sinnstiftende Bezugskategorie kann dabei einzig die der Sprache sein (vgl. Ladenthin 1991, S. 236ff), dieselbe Kategorie also, in der der Mensch einen Zugang zur Welt findet, und in der je nach Entwicklungsstand seiner Sprache ein mehr oder minder elaborierter oder restringierter Bezug zur Welt möglich wird. Die sprachliche Reflexion erschließt dem Menschen die Welt. Das Arbeiten in der Sprache wird so zum »Weltgewinn« (Menze 1965, S. 258), wobei das Erschließen von Welt in Sprache inhaltlich

durch das wachsende innere Lexikon und formal durch rhetorische Figuren wie Ironie, Parabel, Hyperbel und andere erweitert werden kann. Indem der Wortschatz ausgeweitet und Tropen in die Sprache aufgenommen werden, wird auch eine qualitativ andere Selbst- und Welterfahrung ermöglicht, zum Beispiel dadurch, dass neue Bezüge zur Welt durch deren Bezeichnung entstehen, oder dadurch, dass die Metaphorik der Sprache andere, bisher unbekannte Wirklichkeitsbereiche eröffnet. Die Literatur kann sich selber nicht anders denn als Sprache begreifen. Sie transportiert als Inhalt ein Medium – die Sprache –, in dem der Mensch eine Form finden kann, sich zum Selbst und der Welt auf spezifische Weise zu verhalten. Das zunehmende Erschließen von Sprache ist in diesem Sinn die Bedingung der Möglichkeit für das Erschließen von Selbst und Welt (vgl. Ladenthin 1991, S. 353), wobei die Sprache im Sinne Humboldts nicht isolierte Dinge oder Sachverhalte bezeichnet, sondern diese vielmehr unter den Bedingungen der Form der Sprache konstituieren. Die Literatur konfrontiert das Subjekt, Canetti, mit einer Versprachlichung von Welt, die über die Grenzen seines bisherigen Sprachgebrauchs hinausgeht und dadurch die Voraussetzung für das Begehren schafft, diese sprachlichen Limitierungen selber sukzessive zu überschreiten.

Das Begehren wird in der Folge die Entfaltung von Sprache mobilisieren und dadurch die Entfaltung des Selbst begünstigen. Dabei entsteht in dem Prozess der sprachlichen Aneignung von Fremdem an die Strukturen des Selbst eine charakteristische Form des Selbst- und Weltverhältnisses. Es wäre nicht von einem Bildungsprozess im genannten Sinn zu reden, wenn dieses Verhältnis sich nicht durch die Interaktion mit sich und der Welt verändern würde und der Gewinn an Sprache nicht einen Gewinn an Welterfahrung darstellen würde. Bei Canetti verändert sich das Selbst- und Weltverhältnis insbesondere durch eine zunehmend differenziertere, im Medium der Sprache sich vollziehende Selbstreflexion im Verlauf der sprachlichen Entwicklung. In diesem Sinn kann bei ihm von einem Bildungsprozess die Rede sein. Canettis Suche nach Sprache erschöpft sich unter diesem Gesichtspunkt nicht in der Akkumulation von Begriffen, sein Drang nach Wissen resultiert nicht allein in einer stets vorläufigen Summe von Wissensvorräten und die hinzugewonnene Virtuosität im Umgang mit Sprache ist nicht das eigentliche Kriterium für Bildungsprozesse. Vielmehr ist ein Bildungsprozess bei Canetti in einem Wandel der Beziehung zu seiner Mutter zu identifizieren. In seinen frühen Jahren war Canetti seiner Mutter intellektuell kategorisch unterworfen. Über die Gespräche mit ihr hält er fest: »Wenn es eine geistige Substanz gibt, die man in frühen Jahren empfängt, auf die man sich immer bezieht, von der man nie loskommt, so war es diese. Ich war von blindem Vertrauen zur Mutter erfüllt« (S. 111f). In der Mutter konzentrierte sich für Canetti »alle Autorität« (S. 269), nie zweifelte er an ihrer Glaubwürdigkeit, und wenn es um folgenreiche Angelegenheiten ging, so erwartete er »ihren Spruch wie andere den eines Gottes oder eines Propheten« (S. 269). Der geistige Einfluss der Mutter ging dabei bis zu dem Punkt, an dem die Mutter in ihm eine Feindschaft gegen einen seiner Schulkollegen schürte, indem sie bewusst dementierte, was dieser korrekt über die menschliche Fortpflanzung gesagt hatte, damit sie sich die sexuelle Aufklärung ihres Sohnes noch ersparen konnte. Canetti wird später feststellen, dass ihn die Worte seiner Mutter mit einem solchem Hass

gegen seinen Schulkollegen erfüllt hatten, dass der unumschränkte Glaube an die Mutter als »blinde Anhängerschaft« (S. 133) verstanden werden musste. Später jedoch beginnt sich Canetti von seiner Mutter geistig zu emanzipieren, als er in der Zeit seines Aufenthalts in der Pension Yalta regelmäßig Vorträge besucht und sich dadurch intensiver mit dem Denken anderer Personen auseinandersetzt. Über die Beziehung zu seiner Mutter hält er fest: »Damals entstanden die ersten Keime der späteren Entfremdung zwischen uns. Als die Wissbegier, die sie auf jede Weise gefördert hatte, eine Richtung nahm, die ihr fremd war, begann sie an meiner Wahrhaftigkeit und an meinem Charakter zu zweifeln« (S. 238). In dieser Verselbständigung Canettis zeigt sich beispielhaft, wie sich Veränderungen im Verhältnis zu sich und zur Mutter vollzogen haben. Diese Veränderungen wirken sich wiederum auf das Verhältnis der Mutter zu ihrem Sohn aus. Es kommt so weit, dass die Mutter – wenn auch unter dem Schock des Todes ihres Ehemanns – die Zürcher Zeit beenden will und glaubt, ihr Sohn würde hier verblöden, sie fragt nach dem Recht ihres Sohnes auf die fortwährende Beschäftigung mit den großen Denkern und nach dem Zusammenhang zwischen der Literatur und dem wahren Leben, der ›Wirklichkeit‹, sie hinterfragt die Idylle, in der ihr Sohn lebt, das Interesse, das er aufbringt für die Wissenschaften, seine Leidenschaft für Bücher, sein unablässiges Befasstsein mit der Theorie, wo sie zuvor noch die größte Toleranz gegenüber verschiedenartigen Interessen aufbrachte und ihren Sohn lehrte, was »Weite ist [...]: dass man Sovieles und Gegensätzliches in sich fassen kann, dass alles scheinbar Unvereinbare zugleich seine Gültigkeit hat« (S. 198). Dieser Wandel in der Beziehung markiert den Beginn einer »Entzweiung« (S. 322) zwischen ihr und ihrem Sohn, einer qualitativ veränderten Beziehung zu ihm.

Abschließende Betrachtung

Die Untersuchung des Bildungsprozesses Canettis ging von zwei Kernannahmen aus. Erstens wurde ein Zusammenhang zwischen dem Begehren als dem psychischen Antrieb zur Beseitigung eines primordialen Mangels und dem Bildungsprozess als einem Prozess der sprachlich gestifteten, individuellen Formung eines selbstreflexiven Verhältnisses zu sich und der Welt postuliert. Zweitens wurde die Sprache aufgefasst als ein Vehikel des Menschen, sich des Fremden zunehmend (jedoch nie vollständig) zu bemächtigen. Das Subjekt befindet sich in der Logik dieser Argumentation in einer Bewegung zum Anderen hin, um dieses Andere als Eigenes aufzuheben. Durch die Überführung des Unbekannten in die Ordnung der Sprache wird demnach Fremdheit reduziert. Jeder Zuwachs an Sprache kann als eine Grenzüberschreitung aufgefasst werden, die sich in einer Veränderung der Bewusstseinsstruktur niederschlagen kann. Als auslösendes Moment eines derart verstandenen sprachlichen Bildungsprozesses wurde eine produktive Differenz zwischen den bereits gebildeten und den potentiell noch zu bildenden symbolischen Repräsentationen des Subjekts angenommen, welche dem Subjekt den eigenen Mangel fortwährend vergegenwärtigt. Das Begehren zielt darauf ab, diesen Mangel zu beheben. Da dieser jedoch nicht beseitigt werden kann und im Dauerzustand des Begehrens anhaltend fühlbar bleibt, kann auch das Begehren nie abschließend befriedigt werden, sodass dieses nach einer kontinuierlichen Ausweitung der Sprache strebt. Im Vor-

gang der Aneignung des Fremden durch die Entfaltung der Sprache vollzieht sich ein Bildungsprozess, in dem sich dem Subjekt nicht nur eine Sprache zunehmend erschließt, vielmehr bildet das Subjekt auch progressiv eine Form aus, in der es sich zu sich und der Welt in ein Verhältnis bringt.

Bildungsprozesse finden dabei in der Sprache den Ort der Reflexion. Da jeder reflexive Bezug des Menschen auf sich einzig sprachlich gelingt und das Begehren – indem es nach einer anhaltenden Erweiterung der Sprache ruft – auch eine kontinuierliche Entwicklung der Sprache anregt, verfeinert sich die Bezugnahme des Menschen zu sich im Prozess der Bildung. Zudem geht mit der Bildung der Sprache die Entwicklung der Bezugnahme auf Fremdes einher, woraus schließlich ein qualitativ verändertes Verhältnis des Subjekts zu sich und der Welt resultieren kann, das den Vollzug eines Bildungsprozesses reflektiert. In diesem Sinne ist schließlich auch Humboldts Aussage zu verstehen, der Mensch müsse durch die Sprache gebildet werden, um durch die Sprache in Gebieten einheimisch zu werden, die ihm zunächst unsichtbar sind und somit verborgen bleiben (vgl. Humboldt 1959, S. 85).

Es ist abschließend zu fragen, inwiefern die Berücksichtigung der psychoanalytischen Theorie Lacans im bildungstheoretischen Diskurs eine neue Perspektive auf bestehende theoretische Ansätze eröffnet. Müssen Bildungsprozesse auf der Folie der Überlegungen zum Begehren nach Sprache als Begehren nach Aneignung des Fremden theoretisch in eine neue Form gebracht werden? Bildung kann auch vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Begehren übereinstimmend mit anderen Annäherungen an den Bildungsbegriff als ein reflexives Bezogensein auf das Selbst und die Welt einschließlich des Fremden aufgefasst werden, wobei der Bildungsprozess als Prozess der dauerhaften Formung und Verfeinerung dieses Bezogenseins zu konzipieren ist. Der prozesshafte und unabschließbare Charakter der Bildung tritt unter Berücksichtigung der Überlegungen zum Begehren ebenso deutlich zutage wie bei begrifflichen Bestimmungen der Bildung, welche die mit Bildung verbundene Dimension der individuellen (oder generell menschlichen) Entwicklung hervorheben. Von einem »Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins« (Marotzki 2006, S. 60) kann folglich nur insofern die Rede sein, als diesem Modus ein dynamischer und in die Zukunft gerichteter Charakter zugesprochen wird. Erweitert wird die Sicht auf die Bildung durch die Annahme, wonach sich Bildung zwingend in der Sprache verwirklicht. Als zentrales Element erscheint der Gestus der Bemächtigung von Fremdem durch die Einordnung in die eigenen Strukturen der Repräsentationen von Welt. Bezogen auf Canettis ersten Teil der Autobiographie bedeutet dies konkret, dass der Ausschluss aus dem Kommunikationsraum der Eltern als produktive Differenzerfahrung Canettis Verhalten strukturiert und Bemühungen auslöst, Fremdes zu verstehen und sich anzueignen. Diese Bemühungen werden später durch das Begehren erhalten, sich sprachlich zunehmend mehr Fremdes anzueignen, das heißt durch und in Sprache Eigenes zu erzeugen. Bildung ist in diesem Sinn als ein Epiphänomen des Strebens nach Aneignung des Fremden zu verstehen, wobei das Begehren diesen Aneignungsprozess aufrechterhält. Was sich in diesem Prozess langfristig sedimentiert, ist Bildung.

Anmerkungen

¹ Sämtliche Seitenangaben ohne Autoren- und Jahresangaben beziehen sich im Folgenden auf Canetti 2005.

² Im französischen Original von Lacan auch als *manque à être* bezeichnet, was vielfach als Seinsverfehlen oder Seinsverfehlung ins Deutsche übertragen wurde.

Literatur

Andresen, S. (2009): Bildung. In: S. Andresen/R. Casale/T. Gabriel/R. Horlacher/S. Larcher Klee/J. Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim, S. 76-90.

Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, Basel, S. 174-215.

Blanckenburg, F. (1965): Versuch über den Roman [1774]. Faksimile der Originalausgabe von 1774. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart.

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Suhrkamp: Frankfurt/Main.

Canetti, E. (2005): Die gerettete Zunge. 33. Aufl. Fischer: Frankfurt/Main.

Casale, R. (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: H.-C. Koller/M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. transcript: Bielefeld, S. 19-34.

Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 368-391.

Evans, D. (2002): Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Turia + Kant: Wien.

Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Rombach: Freiburg/Breisgau.

Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve Verlag: Berlin.

Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Gössling, J. (2008): Selbstverhältnisse als Gegenstand der Erziehungswissenschaft: Zur Logik pädagogischen Handelns (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 27). LIT Verl.: Berlin.

Hanuschek, S. (2005): Elias Canetti: Biographie. Hanser: München.

Hellekamps, S. (1998): Perspektivenwechsel. Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Roman. In: Dies. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Deutscher Studienverlag: Weinheim, S. 103-117.

Humboldt, W. von (1959): Über den Nationalcharakter der Sprachen. In: C. Menze (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Schöningh: Paderborn, S. 75-88.

Humboldt, W. von (2002a): Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

- Humboldt, W. von (2002b): Werke in fünf Bänden. Band II: Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. 5. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Humboldt, W. von (2002c): Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Humboldt, W. von (2002d): Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 6. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Humboldt, W. von (2002e): Werke in fünf Bänden. Band V: Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe. 2. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Jacobs, J./Krause, M. (1989): Der deutsche Bildungsroman: Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Beck: München.
- Korte, P. (2004): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung: Analysen und Perspektiven (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 21). LIT: Münster.
- Lacan, J. (1973): Schriften I. Walter-Verlag: Olten, Freiburg/Breisgau.
- Lacan, J. (1978): Freuds technische Schriften (Das Seminar. Buch 1). Walter-Verlag: Olten, Freiburg/Breisgau.
- Ladenthin, V. (1991): Moderne Literatur und Bildung: Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur. Olms: Hildesheim.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 59-70.
- May, A. (2006): Wilhelm Meisters Schwestern: Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert. Helmer: Königstein/Taunus.
- Menze, C. (1965): Wilhelm Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Henn: Ratingen.
- Möde, E. (1995): Das Begehren: Das Identitätsproblem in der Ethik der analytischen Psychotherapie. 2., überarb. Neuaufl. Ed. Psychosymbolik: München.
- Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1987. Weinheim, S. 1-20.
- Mollenhauer, K. (1998): »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind«. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1998. Weinheim, S. 487-502.
- Nipkow, K.-E. (1977): Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 205-229.
- Oelkers, J. (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt: literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Juventa: Weinheim.
- Oelkers, J. (1991): Bildung als Roman: Perspektiven des »Tristram Shandy«. In: Ders.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Deutscher Studienverlag: Weinheim.
- Pagel, G. (2007): Jacques Lacan zur Einführung. 5. Aufl. Junius: Hamburg.
- Pleines, J.-E. (1989): Studien zur Bildungstheorie: 1971-1988. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Rabinovici, D. (1996): Warum die Milch vom Fleisch getrennt werden musste oder Die gerettete Zunge und das drohende Messer. In: J. Pattillo-Hess/M. R. Smole (Hrsg.): Canettis Aufstand gegen Macht und Tod. Löcker: Wien, S. 54-63.

- Reichenbach, R. (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Ruhloff, J. (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In C. Dietrich/H.-R. Müller (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Juventa: Weinheim, S. 117-125.
- Schrader, M. (1975): Mimesis und Poiesis: Poetologische Studien zum Bildungsroman. Walter de Gruyter: Berlin, New York.
- Scior, V. (2002): Das Eigene und das Fremde. Identität und Fremdheit in den Chroniken Adams von Bremen, Helmolds von Bosau und Arnolds von Lübeck. Akademie Verlag: Berlin.
- Selbmann, R. (1984): Der deutsche Bildungsroman. Metzler: Stuttgart.
- Selbmann, R. (Hrsg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Sontag, S. (1990): Geist als Leidenschaft: Ausgewählte Essays zur modernen Kunst und Kultur. 2. Aufl. Kiepenheuer: Leipzig.
- Steussloff, A. G. (1994): Autorschaft und Werk Elias Canettis: Subjekt – Sprache – Identität. Königshausen und Neumann: Würzburg.
- Taylor, C. (1985): Human agency and language. Philosophical papers, Vol. 1. Cambridge University Press: Cambridge.
- Tenorth, H.-W. (1997): »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 6/1997. Weinheim, S. 969-984.
- Treml, A. K. (2005): Pädagogische Ideengeschichte: Ein Überblick. Kohlhammer: Stuttgart.
- Von Matt, P. (2007): Der Entflammte: über Elias Canetti. Nagel & Kimche: München.
- Widmer, P. (1997): Subversion des Begehrens: Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Turia und Kant: Wien.
- Windelband, W. (1900): Geschichte und Naturwissenschaft: Rede zum Antritt des Rectors der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, gehalten am 1. Mai 1894. J. H. Ed. Heitz: Strassburg.